

ESTÁGIO REMOTO: UM NOVO CAMINHO PARA A EDUCAÇÃO
PRÁCTICA REMOTA: UN NUEVO CAMINO PARA LA EDUCACIÓN
REMOTE INTERNSHIP: A NEW PATH TO EDUCATION

Karine Isabel Schafer de Brum¹

Helena de Oliveira Santiago²

Gabriel Pôrto César³

Charlene Bitencourt Soster Luz⁴

Hildegard Susana Jung⁵

RESUMO

Este estudo tem como objetivo relatar a experiência de estágio do curso de Pedagogia realizado de forma remota, em salas de aula virtuais de escolas de uma rede privada com turmas de educação infantil. O referencial teórico traz as contribuições de autores como Ausubel e Robinson (1969), no que se refere à Aprendizagem Significativa; Paulo Freire (1983), o qual destaca a importância do diálogo e problematização; Jean Piaget (2013) e suas pesquisas sobre assimilação e acomodação, entre outros autores. A abordagem é qualitativa do tipo relato de experiência (Gil, 2002). Os resultados apontam para o ensino remoto como uma nova alternativa para educadores que buscam diferentes métodos para promover a educação. Além disso, a tecnologia emerge como relevante ferramenta de aprendizagem. Percebeu-se que a tecnologia, enquanto um novo recurso didático, se usado corretamente, torna-se uma parceria insubstituível no contexto educacional.

Palavras-Chaves: Estágio Supervisionado; Tecnologia; Pandemia; Educação Remota.

RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo relatar la experiencia de una asignatura de práctica realizada de manera remota en el curso de Pedagogía, en de aulas virtuales de escuelas de una red privada, con educación infantil. El marco teórico trae los aportes de autores como Ausubel y Robinson (1969), en lo que respecta al Aprendizaje Significativo; Paulo Freire (1983), quien destaca la importancia del diálogo y la problematización; Jean Piaget

¹Estudante do Curso de Pedagogia da Universidade La Salle, Canoas e voluntária de iniciação científica do Grupo de Pesquisa Gestão Educacional nos Diferentes Contextos, ligado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da referida universidade. Esteio, Brasil. Email: karine.201810601@unilasalle.edu.br

²Estudante do Curso de Pedagogia da Universidade La Salle, Canoas e voluntária de iniciação científica do Grupo de Pesquisa Gestão Educacional nos Diferentes Contextos, ligado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da referida universidade. Porto Alegre, Brasil. Email: helena.201920228@unilasalle.edu.br

³Estudante do Curso de Pedagogia da Universidade La Salle, Canoas e voluntária de iniciação científica do Grupo de Pesquisa Gestão Educacional nos Diferentes Contextos, ligado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da referida universidade. Esteio, Brasil. Email: gabriel.201311345@unilasalle.edu.br.

⁴Mestra em Educação. Professora de Administração, Instituto Mix de Profissões, Gravataí, Brasil. E-mail: Charlenebs@gmail.com

⁵Doutora em Educação. Coordenadora e docente do curso de Pedagogia, e pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle. Vice-líder do Grupo de Pesquisa Gestão Educacional nos Diferentes Contextos. E-mail: hildegard.jung@unilasalle.edu.br.

(2013) y su investigación sobre asimilación y acomodación, entre otros. El enfoque es cualitativo (Gil, 2002) del tipo relato de experiencia. Los resultados muestran la enseñanza remota como una nueva alternativa para los educadores que buscan diferentes métodos para promover la educación. Además, la tecnología emerge como una herramienta de aprendizaje relevante. Se percibe la tecnología como un nuevo recurso didáctico que, si se utiliza correctamente, se convierte en una estrategia insustituible en el contexto educativo.

Palabras-clave: Asignatura de Práctica; Tecnología; Pandemia; Educación Remota.

ABSTRACT

This study aims to report the experience of a practice subject carried out remotely in the Pedagogy course, in virtual classrooms of schools in a private network, with early childhood This study aims to report the experience of a remote internship of the Pedagogy course, in virtual classrooms of schools in a private network, in early childhood classes. The theoretical framework brings the contributions of authors such as Ausubel and Robinson (1969), with regard to Meaningful Learning; Paulo Freire (1983), who highlights the importance of dialogue and problematization; Jean Piaget (2013) and his research on assimilation and accommodation, among other authors. The approach is qualitative (GIL, 1999) of the experience report type. The results point to remote teaching as a new alternative for educators looking for different methods to promote education. In addition, technology emerges as a relevant learning tool. It was noticed that technology, as a new didactic resource that, if used correctly, becomes an irreplaceable partnership in the educational context.

Keywords: Supervised internship; Technology; Pandemic; Remote education.

1 INTRODUÇÃO

O ano de 2020 iniciou com um marco histórico, sendo o fim de uma década e início de outra, devido a pandemia do COVID-19, que por meio do isolamento social modificou os planejamentos deste ano que estava prestes a começar. Neste sentido, ninguém imaginava que, logo nos primeiros meses, tudo iria ser paralisado, necessitando de adaptações e modificações em distintas áreas, sendo uma delas a Educação.

Deste modo, no início da segunda quinzena do mês de março do ano de 2020 o Brasil, assim como outros países, interrompeu as atividades de: aulas, comércios, empresas, indústrias, entre outras. Pois o país optou como medida sanitária o isolamento social, para fins de redução e controle de contaminação pelo vírus COVID-19, uma doença, a qual o Ministério da Saúde (Brasil, 2020b) descreve ser causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, na qual apresenta espectro clínico variando em infecções respiratórias assintomáticas a quadros graves de tratamento em unidades intensivas.

No entanto, com as atividades interrompidas, os cidadãos brasileiros de todas as esferas sociais precisaram se adaptar, aos “novos” modos de “ser” e “fazer”, bem como o restante do mundo, permanecer em casa, em isolamento “total”. Sendo assim, diversos serviços foram interrompidos e/ou sofreram modificações em seus funcionamentos, dentre estes serviços pontuamos a educação como um dos mais impactados.

No contexto da pandemia o Ministério da Educação (MEC) (Brasil, 2020a), no dia 18 de março publicou a Portaria Nº 343/2020 (Brasil, 2020d), na qual liberou, excepcionalmente, as atividades educacionais por meio das Tecnologias da Informação (TICs). Diante disso, a educação na finalidade de continuar o processo de ensino e aprendizagem migrou para o ensino remoto. Segundo o governo federal o prazo inicial de isolamento seria de trinta dias, sujeito à prorrogação, o que aconteceu posteriormente. Neste viés, tratando-se do curso de Pedagogia, os educandos precisaram adiar o início das práticas curriculares supervisionadas, frente ao fechamento das escolas, ambiente que propicia este processo de atuação dos estágios.

Por conseguinte, no mês de junho o MEC, por meio da Portaria nº 544 (Brasil, 2020d) publicada no dia 16 junho de 2020, autoriza a substituição das disciplinas presenciais por atividades a distância, que utilizem recursos educacionais digitais, tecnologias de informação e comunicação. Dessa forma, foi possível que os alunos do curso de Pedagogia pudessem realizar suas atividades no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) com os alunos de Educação Básica.

Logo, nossa Instituição de Ensino Superior (IES) localizada em um município da região metropolitana foi em busca de escolas que estivessem retomando suas atividades de maneira remota, para que pudéssemos realizar nossa prática supervisionada. Deste modo, ao entrar em contato com a própria rede houve a possibilidade de que fosse realizado o estágio nas escolas de Educação Básica, as quais estão espalhadas por todo o Brasil.

De súbito surge a seguinte questão: Como realizar a prática do Estágio Obrigatório Curricular no AVA, sem termos nenhum embasamento empírico prévio? Por conta dessa experiência de atuação em um momento completamente diferente, dos quais a educação já houvera vivenciado, é que este artigo tem como objetivo relatar a experiência de estágio remoto do curso de Pedagogia, em salas de aula virtuais de escolas de uma rede privada, com turmas de educação infantil. A metodologia utilizada foi embasada nas concepções de Gil (2002: 94) nas quais o pesquisador “seleciona elementos a que tem acesso, admitindo que

estes possam de alguma forma representar o universo.” Assumindo um caráter qualitativo, o artigo não requer um elevado nível de precisão, pois contém o relato de experiência, discutido à luz da teoria, sem nenhuma abordagem quantitativa.

Por fim, embasam a discussão autores como Ausubel e Robinson (1969), Jean Piaget (2013), Paulo Freire (1983) entre outros, a partir do repertório de clássicos modernos. Dito isso, a arquitetura do artigo apresenta, após esta introdução, o desenvolvimento, no qual consta o relato de experiência e a sua discussão e análise à luz da teoria, seguida das considerações finais. Por fim, constam as referências que embasam o estudo.

2 O ESTÁGIO REMOTO: UMA EXPERIÊNCIA INOVADORA

Com a liberação das atividades educativas no formato remoto (*on-line*) com possibilidade de fazer as práticas supervisionadas no ambiente AVA, foi possível iniciarmos o Estágio Obrigatório Curricular na Educação Infantil. Nosso público foi o de uma escola da Serra Gaúcha, da mesma rede de ensino de nossa universidade, as aulas foram ministradas em salas de aulas virtuais para a turma de Pré-II.

A escola, na conjuntura pandêmica, decidiu ofertar aos alunos da faixa etária dos quatro aos seis anos, aulas com períodos de 45 a 50 minutos, no turno da tarde, acreditando que seria o tempo ideal para a concentração das crianças. Neste sentido, Lima, Queiroz e Sant’anna (2018) explicam que uma pessoa pode ficar desatenta quando seu foco sofre uma distração, o que em tempos de pandemia e ensino remoto acaba sendo mais comum, pelo fato de haver muitas distrações, que estão para além do esperado, se fosse em salas de aulas presenciais.

Ciente dessas informações, nossa supervisora de estágio curricular obrigatório nos informou que deveríamos observar as aulas síncronas, sendo elas realizadas através do *meet* - uma plataforma digital que possibilita a criação e participação de vídeo-chamadas *online* - e concedendo-nos acesso, poderíamos entrar em contato com as crianças e inclusive realizar práticas com as mesmas. Por fazer parte de uma rede privada de ensino, a escola não costumava receber estagiários, portanto, a oportunidade de fazer a prática em tal ambiente seria uma experiência ímpar.

Foi a partir dessas informações que fomos conversar com a professora titular da turma em que ficaríamos, também via *meet* e *classroom* - plataforma AVA disponibilizada pelo

Google -, na qual professores disponibilizam materiais para seus alunos, os quais podem interagir com os educadores e colegas. A semana letiva era organizada em conjunto, as professoras das quatro turmas de pré-II uniam-se e colocavam em ordem como iria funcionar cada dia, decidindo qual tema iriam trabalhar. Os alunos tinham aula todos os dias com a professora titular da turma, exceto às quartas-feiras, pois era seu dia de planejamento. Sendo assim, nesse dia as crianças tinham aula de inglês, a qual não observamos, assim como as demais aulas das disciplinas especializadas.

Por estarmos cursando, neste mesmo semestre, a disciplina de Alfabetização e Letramento, a supervisora de estágio sugeriu que focássemos nesse aspecto quando estivéssemos observando a turma. Dessa forma, a cada atividade realizada pela professora, verificamos como ocorreu esse processo, para entendermos a prática.

Iniciamos o estágio apresentando-nos e explicando às crianças o porquê de estarmos ali. Os alunos que ainda não estavam muito acostumados com a aula em formato síncrono remoto ficaram ainda mais espantados com a entrada de outra “professora” na sala de aula digital. É interessante notar a curiosidade e a atenção às nossas falas, pois estavam interessados em entender a motivação para estarmos ali, pois “é a curiosidade que provoca o interesse das pessoas” (L'Ecuyer, 2016: 21). Neste sentido também caminham os ensinamentos de Ausubel e Robinson (1969), quando os autores explicam que a aprendizagem torna-se significativa quando envolve a novidade, a emoção e a surpresa. Dessa forma, da mesma maneira que a situação se mostrou significativa para as crianças, também para os estagiários tratou-se de um momento ímpar.

A educadora iniciava todas as tardes com uma reflexão, solicitando aos alunos que expusessem quem gostaria de reger o momento, o qual Freire (1996: n.p) retrata como um símbolo de um ser autônomo, pois dizia que “ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas.” Sendo assim, a professora contribuía com essa competência, pois estimulava os alunos a decidirem, por conta própria, o que desejavam fazer. O mesmo autor (Freire, 1996) destaca a importância do diálogo e da valorização dos saberes prévios dos estudantes. Sobre os saberes prévios, tanto Piaget (2013), como Ausubel e Robinson (1969) explicam que são a base para o estabelecimento de novas conexões e novas aprendizagens.

Antes mesmo de iniciar os conteúdos da aula, a educadora explica aos alunos que devem estar atentos à aula, deixando apenas as suas *webcams* (câmeras) ligadas e os

microfones desligados, ativando-os exclusivamente quando fossem solicitados. Percebemos, com essa prática, que a educação remota exige novos hábitos e outros “combinados” com as crianças. São os novos tempos e os novos hábitos.

Ao observar a turma, foi possível perceber que os alunos se encontravam em um nível avançado no processo de alfabetização. Além disso, apresentavam-se altamente letrados, pois a professora costumava estimulá-los a fazer atividades que necessitasse reflexões para que pudessem ser resolvidas. Como explica Freire (1996), a leitura do mundo antecede a leitura da palavra, ou seja, é necessário que o processo de alfabetização permita, além do desenvolvimento dos saberes relacionados ao código da escrita do idioma, que haja um entendimento do sentido social das palavras, de seu uso e de seu significado.

Foi possível notar, também, que a teoria piagetiana se fez concreta naquela turma, a partir da qual pudemos perceber a linguagem egocêntrica das crianças que estão na pré-escola, as quais se encontram no período pré-operatório (Xavier & Nunes, 2015). Este período, segundo Piaget (2013), ele ocorre dos dois aos sete anos de idade e é quando começam a desenvolver-se as funções simbólicas, utilizando a linguagem como um dos principais meios de construção de significados. Trata-se da famosa idade dos porquês, rica em descobertas e em novos aprendizados.

A BNCC (Base Nacional Comum Curricular) sustenta a ideia de que o processo de alfabetização se faz obrigatório nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sobretudo nos dois primeiros. Porém, a Educação Infantil é capaz de ancorar essas aprendizagens, pois deve colocar os alunos em contato com o mundo literário desde de sempre. Sendo assim:

Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua. (Brasil, 2018: 42)

Visto isso, começamos a notar como o processo de ensino-aprendizagem era feito pela regente da turma, observando se ela focava apenas no ensino da escrita ou a fazia de modo amplo e letrado, pois Soares (2004: 14) explica que alfabetização e letramento:

Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização se desenvolve no “contexto de” e por “meio de” práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só pode desenvolver-se no “contexto da” e por “meio da” aprendizagem das relações fonema grafema, isto é, em dependência da alfabetização.

Após explicar aos alunos qual seria o tema daquela semana seria sobre animais, a professora perguntou a eles se conheciam alguém que tivesse ou se eles próprios possuíam algum animal de estimação. Nesse momento, os alunos ligam o microfone e começam a contar para ela quais animais tinham, espécies, raça e nomes. Notou-se então, que a professora teve a cautela e sensibilidade de pedir para que os alunos mantivessem a calma e falassem um por vez, pois ela queria ouvir a todos. Nesse momento, uma fala de Freire (1996: n.p) se faz presente:

É o meu bom senso que me adverte de que exercer a minha autoridade de professor na classe, tomando decisões, orientando atividades, estabelecendo tarefas, cobrando a produção individual e coletiva do grupo não é sinal de autoritarismo de minha parte. É a minha autoridade cumprindo o seu dever. Não resolvemos bem, ainda, entre nós, a tensão que a contradição autoridade-liberdade nos coloca, e confundimos quase sempre autoridade com autoritarismo, licença com liberdade.

Seguindo com a aula, a próxima atividade seria assistir a um vídeo, o qual trabalhava uma história sobre animais. Os alunos após o verem, foram indagados sobre o que se tratava o vídeo, quais animais apareceram e qual seu enredo. Dessa forma, percebe-se a necessidade desse estímulo por parte da regente da turma, pois Freire (1996: n.p) ressalta a “compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do que fazer de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação”.

Respondidos os questionamentos levantados pela professora, os alunos foram convidados a dizerem os nomes dos animais que apareceram no vídeo, pois ela escreveria no quadro branco que continha consigo. Ao ir escrevendo o nome de cada animal, a educadora os estimulava para que pensassem, através do som da sílaba, qual letra se encaixaria naquele lugar, seguindo, portanto, o raciocínio de Ferreiro (2009: 10) que é “a escrita pode ser considerada como uma representação da linguagem ou um código de transcrição gráfica das unidades sonoras”.

Em uma das atividades, a professora ditou aos alunos algumas letras, sem que soubesse o que estariam escrevendo. Nesse momento, fica a nosso encargo, os estagiários, observar se os alunos estavam atingindo o objetivo, pois assim conseguiríamos destacar qual nível cada aluno se encontrava, pois há quatro, que são: os níveis pré-silábico, silábico, silábico-alfabético, alfabético. (Ferreiro & Teberosky, 1986 apud Mendonça & Mendonça 2011: 39-40).

No nível pré-silábico, em um primeiro momento, o aprendiz pensa que pode escrever com desenhos, rabiscos, letras ou outros sinais gráficos, imaginando que a palavra assim inscrita representa a coisa a que se refere.[...] para o nível silábico é feita com atividades de vinculação do discurso oral com o texto escrito, da palavra escrita com a palavra falada. O aprendiz descobre que a palavra escrita representa a palavra falada, acredita que basta grafar uma letra para se poder pronunciar uma sílaba oral, mas só entrará para o nível silábico, com correspondência sonora, à medida que seus registros apresentarem esta relação, por exemplo, para MENINO grafar, MIO (M=me, I=ni, O=no), para GATO, GO (G=ga, O=to), BEA (B=bo, E=ne, A=ca) para BO-NE- -CA, e assim por diante.

Já no nível alfabético, é aquele em que:

[...] o aprendiz analisa na palavra suas vogais e consoantes. Acredita que as palavras escritas devem representar as palavras faladas, com correspondência absoluta de letras e sons. Já estão alfabetizados, porém terão conflitos sérios, ao comparar sua escrita alfabética e espontânea com a escrita ortográfica, em que se fala de um jeito e se escreve de outro (Mendonça & Mendonça, 2011: 40).

A turma contém ao todo 21 alunos, porém, participavam da aula virtual apenas de 12 a 15 crianças, diariamente. Desse número, a maioria se encontrava entre os níveis silábico e silábico-alfabético. Havia um aluno que estava na fase alfabética e dois que estavam ainda no nível pré-silábico.

Os dias seguiram e as aulas se mantiveram nesse formato, um processo de interlocução entre a professora e os alunos. A educadora fazia inúmeras atividades, ainda que de forma remota, às quais submetia a participação dos alunos para que, assim, ocorresse a efetiva participação por parte da turma. Neste sentido, Freire (1996) destaca o valor e o papel da dialogicidade:

Quem tem o que dizer tem igualmente o direito e o dever de dizê-lo. É preciso, porém, que quem tem o que dizer saiba, sem sombra de dúvida, não ser o único ou a única a ter o que dizer. Mais ainda, que o que tem a dizer não é necessariamente, por mais importante que seja, a verdade alvissareira por todos esperada. É preciso que quem tem o que dizer saiba, sem dúvida nenhuma, que, sem escutar o que quem escuta tem igualmente a dizer, termina por esgotar a sua capacidade de dizer por muito ter dito sem nada ou quase nada ter escutado. (Freire, 1996: n.p)

Percebemos que a professora realizava diversas atividades com os alunos, visando sempre manter a atenção das crianças. Um dos exercícios que realizou com a turma foi o seguinte: a turma deveria procurar, cada um em sua residência, por um objeto azul e um amarelo (estes recursos estavam descritos no planejamento disponibilizado no *class room*). Após encontrados tais objetos, a educadora iniciou a atividade, anunciando nome de diferentes tipos de animais, os quais as crianças deveriam classificar em animais domésticos, com o objeto amarelo, e animais selvagens, com o objeto azul. Dessa forma ela evitou que

todos falassem ao mesmo tempo, mas ainda incentivando o protagonismo dos pequenos estudantes, como explica Freire (1996: n.p). “Percebe-se, assim, a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos mas também ensinar a pensar certo”.

Ao chegar nosso momento de realizar a prática com as crianças, uma das atividades realizadas foi a exibição de um vídeo musical, o qual revelava o som que alguns animais fazem. Após esse momento, os alunos deveriam refazer o som dos animais, após falarmos o nome de cada animal, um por vez. Para evitar a inibição por parte dos integrantes da turma, preferimos fazer a atividade de forma ampla, ou seja, todos ligaram os microfones. Assim, aqueles que desejavam se manifestar o faziam, e os demais apenas ficavam com os microfones desligados. Compreendemos, com essa atitude, que é necessário respeitar o ritmo e a personalidade de uma das crianças, pois naquele momento os dois estagiários presentes à aula eram pessoas estranhas e poderíamos causar algum constrangimento. Como explica Freire (1996, n.p): “O meu respeito de professor à pessoa do educando, à sua curiosidade, à sua timidez, que não devo agravar com procedimentos inibidores exige de mim o cultivo da humildade e da tolerância”.

Com relação à alfabetização, pudemos observar que, como explica Ferreiro (2009), não se trata de algo que seja possível ensinar às crianças. As crianças simplesmente se alfabetizam em um processo que, apesar de envolto em alguma complexidade, precisa ocorrer de forma autônoma, com afetividade e em um ambiente que inspira segurança. Neste sentido, Soares (2004: 15), alerta que “não há um método para a aprendizagem inicial da língua escrita, há múltiplos métodos”, porque, como completa a autora, há também uma diversidade de crianças e cada uma tem o seu tempo, o seu ritmo e o seu espaço de aprendizagem.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio deste relato de experiência foi possível perceber que a educação pode ocorrer em qualquer espaço-tempo, desde que haja o devido cuidado com o ser humano, o que inclui um professor preparado para o diálogo, a afetividade e a docência criativa. Neste sentido, o isolamento social causado pela pandemia do COVID-19 desafiou a todos a reinventar a prática educativa em todos os níveis, da Educação Infantil à pós-graduação.

Percebemos que o ensino remoto apresenta-se como uma nova alternativa para educadores que buscam diferentes técnicas para promover a aprendizagem. Além disso, a tecnologia emerge como uma relevante ferramenta educativa, a qual anteriormente era utilizada como recurso esporádico. Atualmente, ela pode ser considerada uma metodologia de ensino, pois sem ela não seria possível continuarmos a atividade educativa durante a pandemia.

Diferente de uma realidade antiga, neste momento a educação remota foi indispensável para dar continuidade ao ensino de inúmeros estudantes, não somente em território brasileiro, mas em um contexto global. Entretanto, percebemos que a preparação do professor para explorar todas as possibilidades dessa nova modalidade educativa é imprescindível.

REFERÊNCIAS

- Ausubel, D. P.; Robinson, F. G. (1969). *School learning: an introduction to educational psychology*. New York: Rinehart and Winston.
- Brasil. (2020a). Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. *Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19*. Recuperado de <https://bit.ly/2F2MgmF> em outubro de 2020.
- Brasil (2020b) Ministério da Saúde. *Sobre a doença: o que é COVID-19*. Recuperado de <https://bit.ly/2SrBREc> em outubro de 2020.
- Brasil. (2020c). *Portaria Nº 343, De 17 De Março De 2020*. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Recuperado de <https://bit.ly/30CdLex> em outubro de 2020.
- Brasil. (2020d). *Portaria Nº 544, De 16 De Junho De 2020*. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. Recuperado de <https://bit.ly/34t3IcG> em outubro de 2020.
- Brasil. (2018). Base Nacional Comum Curricular. *Educação é a Base*. MEC/CONSED/UNDIME Brasília: 1. ed. Recuperado de <https://bit.ly/3d5KQ7I> em outubro de 2020.
- Ferreiro, E. (2009). *Reflexões sobre alfabetização*. Cortez Editora.

- Freire, P. (1983). *Extensão ou comunicação?* São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projeto de pesquisa*. São Paulo: Atlas.
- Lima, C. L.; Queiroz, E. C. S. B.; Sant'Anna, G. J. (2018). A relação entre concentração e aprendizagem: o uso de tictc para a aprendizagem do aprender. *Anais do Congresso Internacional de Educação e Tecnologias; Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância*. Recuperado de <https://bit.ly/2SB54wl> em outubro de 2020.
- L'Ecuyer, C. (2016) *Educar na curiosidade: Como educar num mundo frenético e hiperexigente?* Barcelona: Planeta.
- Mendonça, O. S.; Mendonça, O. C. de. (2011). Psicogênese da língua escrita: contribuições, equívocos e consequências para a alfabetização. *Caderno de formação: formação de professores*, 2(1), 36-57. Recuperado de <https://bit.ly/30xQF8z> em outubro de 2020
- Piaget, J. (2013). *A psicologia da inteligência*. Rio de Janeiro: Editora Vozes Limitada.
- Soares, M. (2004). Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista brasileira de educação*, (25), 5-17. Recuperado de <https://bit.ly/2SwDFvQ> em outubro de 2020.
- Xavier, A. S.; Nunes, A. I. B. L. (2015). *Psicologia do Desenvolvimento*. 4. ed. rev. e ampl. Fortaleza: EdUECE. Recuperado de <https://bit.ly/2I0A8Us> em outubro de 2020.